



شبهه استناددهی: عابدینی منش، انسبه، احقر، قدسی، سمردی، محمدرضا، و ناطقی، فائزه. (۱۴۰۵). راهکارها، بسترها و موانع بومی سازی و نهادینه کردن معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دوره اول متوسطه). آموزش، تربیت و توسعه پایدار، ۴ (۴)، ۱-۱۲.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

راهکارها، بسترها و موانع بومی سازی و نهادینه کردن معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دوره اول متوسطه)

انسبه عابدینی منش^۱، قدسی احقر^۲، محمدرضا سمردی^۳، فائزه ناطقی^۴

۱. گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
۲. پژوهشگاه مطالعات، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران
۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۴. گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: G.Ahghar@oer.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی راهکارها، بسترها و موانع بومی سازی و نهادینه سازی معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در نظام آموزشی ایران بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از حیث رویکرد کیفی و از نظر روش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۰ نفر از خبرگان نظری و تجربی حوزه تعلیم و تربیت، فلسفه برای کودکان و آموزش بازی محور بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس اصل اشباع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۱۸ تحلیل شدند. روایی از طریق همسویی با مطالعات پیشین، همسویی میان کدگذاران و بازبینی مشارکت‌کنندگان و پایایی از طریق همسویی درون‌محقق (۷۶٪) و بین‌محقق (۷۶٪) تأیید شد. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی سه بعد اصلی شامل راهکارها، بسترها و موانع شد. راهکارها در چهار مؤلفه ظرفیت‌سازی نهادی، توانمندسازی معلمان، سیاست‌گذاری آموزشی حمایت‌گر و توسعه جامعه یادگیری فلسفی استخراج شدند. بسترها شامل ابعاد فرهنگی — ارزشی، آموزشی — تربیتی، سرمایه انسانی و برنامه‌ریزی درسی رسمی بودند. موانع اصلی عبارت بودند از فقدان الگوی بومی نظری، مقاومت نهادی و نگاه سنتی، آمادگی حرفه‌ای پایین معلمان و مشارکت محدود خانواده و جامعه. نتایج نشان داد نهادینه سازی معرفت‌شناختی بازی با رویکرد فلسفی در نظام آموزشی ایران مستلزم تحول همزمان در سیاست‌گذاری، توانمندسازی معلمان، بازطراحی برنامه درسی و تقویت پیوند مدرسه با خانواده و جامعه است و بدون توجه به این سطوح، تحقق پایدار این رویکرد امکان‌پذیر نخواهد بود.

کلیدواژه‌گان: بومی‌سازی، معرفت‌شناختی بازی، فلسفه برای کودکان، آموزش متوسطه اول، نظام آموزشی ایران

تاریخ ارسال: ۱ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۷ دی ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۱۶ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵



How to cite: Abedinimanesh, A., Ahghar, G., Sarmadi, M. R., & Nateghi, F. (2026). Strategies, Contexts, and Barriers to the Localization and Institutionalization of Epistemological Play with an Emphasis on Philosophy for Children in the Iranian Educational System (Case Study: Lower Secondary School Students). *Training, Education, and Sustainable Development*, 4(4), 1-12.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Strategies, Contexts, and Barriers to the Localization and Institutionalization of Epistemological Play with an Emphasis on Philosophy for Children in the Iranian Educational System (Case Study: Lower Secondary School Students)

Ansieh Abedinimanesh¹, Ghodsi Ahghar^{2*}, Mohammad Reza Sarmadi³, Faezeh Nateghi⁴

1. Department of Educational Philosophy, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran

2. Education Research and Planning Organization, Studies Institute, Tehran, Iran

3. Department of Education Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

4. Department of Educational Sciences, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran

*Corresponding Author's Email: G.Ahghar@oer.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify the strategies, contexts, and barriers to the localization and institutionalization of epistemological play with an emphasis on Philosophy for Children (P4C) among lower secondary school students in Iran. This applied qualitative study employed thematic content analysis. Twenty theoretical and practical experts in education, P4C, and educational games were selected through purposive sampling based on theoretical saturation. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed with MAXQDA 2018. Validity was ensured through triangulation, inter-coder agreement, and participant validation, while reliability was confirmed via intra-coder (76%) and inter-coder (77.65%) consistency. Analysis yielded three overarching dimensions: strategies, contexts, and barriers. Strategies comprised institutional capacity building, teacher empowerment, supportive educational policymaking, and development of philosophical learning communities. Contexts included cultural-value, educational-pedagogical, human capital, and formal curriculum planning domains. Major barriers were the absence of a localized theoretical model, institutional resistance and traditional mindsets, insufficient professional readiness of teachers, and limited family and societal participation. The findings indicate that sustainable institutionalization of epistemological play within Iranian schools requires integrated reform across policy, curriculum, teacher development, and school–family–community partnerships; without such systemic alignment, meaningful implementation of this approach remains unattainable.

Keywords: *Localization, Epistemological Play, Philosophy for Children (P4C), Lower Secondary Education, Iranian Educational System*

Submit Date: 23 August 2025

Revise Date: 28 December 2025

Accept Date: 04 January 2026

Initial Publish: 06 January 2026

Final Publish: 22 December 2026

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سطح جهانی با چالشی بنیادین روبه‌رو شده‌اند: ناتوانی الگوهای سنتی حافظه‌محور در پرورش تفکر عمیق، عقلانیت انتقادی و خودآگاهی معرفتی در نسل جدید. شواهد پژوهشی گسترده نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر انتقال خطی دانش، بدون درگیرسازی فعال ذهن یادگیرنده، نه تنها پاسخگوی نیازهای شناختی و اجتماعی عصر پیچیدگی نیست، بلکه خود به مانعی برای رشد خلاقیت، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری معرفتی تبدیل شده است (Nili Pour, 2022). در چنین بستری، توجه به رویکردهایی که «تفکر» را در مرکز تجربه یادگیری قرار می‌دهند، به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بدل شده است. یکی از مؤثرترین این رویکردها، تلفیق «بازی» با «فلسفه برای کودکان» در قالب مفهوم «معرفت‌شناختی بازی» است؛ رویکردی که بازی را نه به‌عنوان سرگرمی، بلکه به‌مثابه سازوکاری بنیادین برای تولید، بازاندیشی و تثبیت دانش تلقی می‌کند (Abedini Manesh et al., 2022).

معرفت‌شناسی معاصر نشان می‌دهد که فرایندهای شناختی انسان در خلأ انتزاعی شکل نمی‌گیرند، بلکه در متن تجربه، کنش متقابل، روایت و موقعیت‌های معنادار ساخته می‌شوند. مطالعات فلسفی جدید در حوزه معرفت‌شناسی کاربردی و علوم شناختی نیز تأکید دارند که شناخت، محصول کنش‌های تعاملی در موقعیت‌های واقعی و شبه‌واقعی است و بازی یکی از غنی‌ترین بسترهای این کنش‌های تعاملی محسوب می‌شود (Chiapello, 2024; Tamborini, 2025). بر همین اساس، بازی‌های فلسفی می‌توانند به بستری برای پرورش مهارت‌های استدلالی، پرسشگری، تردید عقلانی و خودبازبینی معرفتی تبدیل شوند؛ مؤلفه‌هایی که شالوده تفکر فلسفی و شهروندی آگاه را شکل می‌دهند (Mattis, 2025; Taylor, 2021).

در این چارچوب، برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) که نخستین‌بار توسط لیپمن طراحی شد، به‌عنوان یکی از موفق‌ترین الگوهای پرورش تفکر فلسفی در آموزش رسمی شناخته می‌شود. بنیان فلسفی این برنامه بر این اصل استوار است که کودکان دارای ظرفیت طبیعی برای تفکر فلسفی‌اند و می‌توان با فراهم‌سازی محیط‌های گفت‌وگو محور و بازی‌محور، این ظرفیت را شکوفا ساخت (Azadi & Omid, 2022; Khoshnood & Ghasemi, 2022). پژوهش‌های تجربی متعدد نیز نشان داده‌اند که شرکت در کلاس‌های P4C موجب بهبود معنادار در تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی و خودتنظیمی شناختی می‌شود (Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025; Mohammadi et al., 2022).

با این حال، پیاده‌سازی موفق P4C در بافت‌های فرهنگی مختلف، مستلزم توجه جدی به مسئله بومی‌سازی است. مطالعات تطبیقی نشان می‌دهند که انتقال مستقیم الگوهای غربی آموزش فلسفه، بدون انطباق معرفتی و فرهنگی، اغلب به مقاومت نهادی، سوءبرداشت مفهومی و شکست در نهادینه‌سازی منجر می‌شود (Bekheira, 2024; Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025). این مسئله در جوامعی با سنت‌های معرفتی غنی و ساختارهای آموزشی متمرکز، همچون ایران، نمود برجسته‌تری دارد.

در نظام آموزشی ایران، علی‌رغم تلاش‌های پراکنده برای اجرای برنامه‌های فلسفه برای کودکان، هنوز چارچوب نظری بومی منسجمی که پیوند میان بازی، معرفت‌شناسی و فلسفه تربیتی را به‌صورت نظام‌مند تبیین کند، وجود ندارد. بسیاری از برنامه‌های موجود یا صرفاً ترجمه الگوهای غربی‌اند یا به جنبه‌های سطحی بازی محدود شده‌اند و از عمق معرفتی لازم برخوردار نیستند (Khoshnood & Ghasemi, 2022; Nili Pour, 2022). این خلأ نظری موجب شده است که بازی در مدارس عمدتاً به فعالیتی حاشیه‌ای یا تفننی تقلیل یابد و نقش بنیادین آن در تولید معنا و رشد عقلانی نادیده گرفته شود.

پژوهش‌های داخلی اخیر نیز بر این شکاف معرفتی تأکید دارند. مطالعه عابدینی منش و همکاران نشان می‌دهد که معرفت‌شناختی بازی دارای ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های پیچیده‌ای است که بدون طراحی الگوی بومی، امکان تحقق آن در نظام آموزشی وجود ندارد (Abedini Manesh et al., 2022). همچنین مدل ارائه‌شده توسط قیصری‌مضانیان و همکاران، بر ضرورت پیوند فلسفه برای کودکان با مبانی معرفت‌شناسی

اسلامی در جهت پرورش تفکر بومی کودک ایرانی تأکید می‌کند (Ghaesari-Ramadian et al., 2025). این رویکرد بومی، نه تنها با سنت‌های فلسفی اسلامی همخوان است، بلکه می‌تواند مشروعیت فرهنگی و نهادی اجرای P4C را به‌طور چشمگیری افزایش دهد. از منظر نظری، بازی هنگامی واجد کارکرد معرفت‌شناختی می‌شود که به عرصه‌ای برای مواجهه با مسئله، تعلیق یقین، شکل‌گیری فرضیه و بازاندیشی شناختی تبدیل گردد. متیس نشان می‌دهد که برخی بازی‌ها، به‌ویژه بازی‌های روایی و تعاملی، ساختارهای فلسفی پیچیده‌ای را بازنمایی می‌کنند و بازیکن را درگیر فرآیندهای استدلالی و هستی‌شناختی می‌سازند (Mattis, 2025). همچنین رازی‌زاده نشان داده است که روایت‌های تعاملی در بازی‌های دیجیتال می‌توانند به‌طور مؤثری موجب درونی‌سازی مفاهیم فلسفی در کاربران شوند (Razizadeh, 2025). این یافته‌ها بیانگر آن‌اند که بازی، اگر درست طراحی شود، به یکی از قدرتمندترین ابزارهای آموزش فلسفی بدل خواهد شد. با وجود این ظرفیت عظیم، موانع متعددی بر سر راه نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی در نظام آموزشی ایران وجود دارد. مهم‌ترین این موانع شامل غلبه نگرش سنتی به آموزش، تمرکز افراطی بر آزمون‌محوری، ناآمادگی حرفه‌ای معلمان، ضعف سیاست‌گذاری آموزشی و مشارکت محدود خانواده‌ها و جامعه در فرآیند تحول آموزشی است (Bekheira, 2024; Nili Pour, 2022). افزون بر این، کمبود منابع آموزشی بومی و نبود چارچوب نظری منسجم، موجب سردرگمی معلمان و مدیران مدارس در مواجهه با این رویکرد نوین شده است (Abedini, 2025; Manesh et al., 2022; Ghaesari-Ramadian et al., 2025).

در چنین شرایطی، طراحی و تبیین راهکارها، بسترها و موانع بومی‌سازی و نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان، ضرورتی علمی، تربیتی و راهبردی محسوب می‌شود. این مسئله نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری و پرورش تفکر انتقادی نوجوانان منجر می‌شود، بلکه می‌تواند مبنای تحول بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت کشور قرار گیرد و زمینه‌ساز تربیت نسلی آگاه، خلاق، مسئول و گفت‌وگومحور گردد (Azadi & Omid, 2022; Mohammadi et al., 2022; Taylor, 2021).

علاوه بر این، نتایج چنین پژوهشی می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و نهادهای تربیتی کشور، چارچوبی عملیاتی جهت طراحی برنامه‌های درسی نوین، آموزش معلمان و بازآرایی ساختار مدرسه فراهم آورد و مسیر گذار از آموزش حافظه‌محور به یادگیری تفکرمحور را هموار سازد (Bekheira, 2024; Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025). در نهایت، با توجه به شکاف‌های نظری و عملی موجود، فقدان الگوی بومی جامع، موانع نهادی و نیاز فزاینده جامعه ایرانی به پرورش تفکر فلسفی در نسل نوجوان، انجام پژوهش حاضر ضرورتی انکارناپذیر دارد، و هدف این پژوهش شناسایی راهکارها، بسترها و موانع بومی‌سازی و نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران است.

روش‌شناسی

با توجه به هدف اصلی پژوهش حاضر که شناسایی راهکارها، بسترها و موانع بومی‌سازی و نهادینه کردن معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران (با تمرکز بر دانش‌آموزان دوره اول متوسطه) است، این مطالعه از حیث هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد، زیرا نتایج آن قابلیت استفاده مستقیم در سیاست‌گذاری و عمل آموزشی را داراست. از منظر پارادایمی، پژوهش بر مبنای رویکرد تفسیری طراحی شد تا از خلال تجربه زیسته خبرگان، معناها، برداشتها و تفسیرهای آنان نسبت به پدیده مورد مطالعه استخراج گردد. از نظر نوع داده، پژوهش کیفی و از حیث ماهیت روش‌شناختی، مبتنی بر تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تحلیل مضمون بود.

جامعه هدف در بخش کیفی متشکل از دو گروه اصلی خبرگان نظری و خبرگان تجربی بود. خبرگان نظری شامل افرادی بودند که دارای پشتوانه علمی و دانشگاهی در حوزه‌های فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی بوده و علاوه بر دارا بودن مدرک دکتری تخصصی در رشته‌های مرتبط، سوابق پژوهشی معتبر شامل تألیف کتاب، مقالات علمی یا اجرای طرح‌های پژوهشی در زمینه فلسفه برای کودکان، بازی‌های آموزشی، معرفت‌شناسی تربیتی یا بومی‌سازی برنامه درسی داشتند و همچنین سابقه تدریس دانشگاهی

یا عضویت در هیئت علمی را دارا بودند و شناخت نظری روشنی از شرایط نظام آموزشی ایران و الزامات تقویت تفکر فلسفی در بستر آموزش بومی داشتند. خبرگان تجربی نیز شامل افرادی با تجربه عملی حداقل سه تا پنج سال در اجرای برنامه‌های فلسفه برای کودکان، آموزش بازی‌محور، تفکر نقاد و مهارت‌های گفت‌وگو محور در مدارس متوسطه اول، مدیران یا مربیان طرح‌های آموزشی مبتنی بر بازی و کارشناسان آموزش و پرورش مشارکت‌کننده در طراحی برنامه‌های بومی بودند که توانایی تحلیل موقعیت‌های آموزشی و بیان تجربیات حرفه‌ای خود را داشتند و سابقه مشارکت مستقیم در اجرای برنامه‌های فلسفه برای کودکان در ایران را گزارش کرده بودند.

حجم نمونه بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد و در نهایت تعداد بیست نفر از خبرگان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی در پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری در این بخش به‌صورت غیرتصادفی و هدفمند انجام گرفت، زیرا هدف پژوهش دسترسی به خبرگانی بود که دارای دانش عمیق، تجربه تخصصی و آشنایی مستقیم با موضوع مورد مطالعه باشند.

گردآوری داده‌ها در این پژوهش با بهره‌گیری از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی انجام شد. در بخش کتابخانه‌ای، پژوهشگر با مراجعه نظام‌مند به منابع علمی معتبر شامل کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی استخراج‌شده از پایگاه‌های داده داخلی و بین‌المللی، به تحلیل پیشینه نظری و تجربی مرتبط با معرفت‌شناسی بازی، فلسفه برای کودکان و بومی‌سازی برنامه‌های آموزشی پرداخت تا چارچوب مفهومی اولیه پژوهش شکل گیرد.

در بخش میدانی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. این مصاحبه‌ها به‌گونه‌ای طراحی شدند که امکان کاوش عمیق تجربه‌ها، نگرش‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان را فراهم سازند. مصاحبه‌ها در محیط‌های آرام و آشنا برای مشارکت‌کنندگان برگزار شد تا فضای امن روان‌شناختی و تعامل آزادانه فراهم شود. هر مصاحبه بین شصت تا نود دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان به‌صورت صوتی ضبط گردید. پس از اتمام گردآوری داده‌ها، فایل‌های صوتی به‌طور کامل پیاده‌سازی و متن‌نویسی شدند و آماده تحلیل کیفی گردیدند. سؤالات مصاحبه در چهار محور اصلی تنظیم شده بودند: پرسش‌های عمومی درباره سوابق آموزشی و آشنایی با فلسفه برای کودکان و بازی‌های معرفت‌شناختی، راهکارهای بومی‌سازی و نهادینه‌سازی، بسترهای فرهنگی و ساختاری اجرای این رویکرد در مدارس ایران، موانع بومی‌سازی و نهادینه‌سازی، و در نهایت پیشنهادها برای طراحی الگوی بومی و اجرای برنامه‌های آزمایشی.

روایی ابزار پژوهش از طریق همسویی با مطالعات پیشین، همسویی میان کدگذاران و همسویی با مشارکت‌کنندگان تضمین شد. پایایی نیز از طریق ثبت دقیق فرایند پژوهش، همسویی درون‌محقق و همسویی بین‌محقق بررسی گردید. میانگین ضریب همسویی درون‌محقق ۷۶ درصد و ضریب همسویی بین‌محقق ۷۷.۶۵ درصد به‌دست آمد که نشان‌دهنده سطح قابل قبول پایایی داده‌ها بود.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون انعطاف‌پذیر با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه Analytics Pro سال ۲۰۱۸ بهره گرفته شد. این رویکرد تحلیلی امکان شناسایی الگوها و مضامین پنهان در داده‌ها را بدون الزام به پیروی از چارچوب از پیش تعیین‌شده فراهم ساخت. فرایند تحلیل شامل مراحل آشنایی اولیه با داده‌ها از طریق مطالعه مکرر متون مصاحبه‌ها، کدگذاری باز برای استخراج مفاهیم اولیه، توسعه مضامین با گروه‌بندی کدها در سطوح مفهومی بالاتر، بازبینی و تأیید مضامین برای اطمینان از انسجام درونی و تمایز بیرونی، و در نهایت تفسیر و گزارش‌دهی نظام‌مند یافته‌ها بود. این فرایند تحلیلی امکان دستیابی به درک عمیق و ساخت‌یافته‌ای از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های معرفت‌شناختی بازی در بستر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران را فراهم آورد.

یافته‌ها

پس از مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش و مصاحبه با ۲۰ خبره با روش تحلیل مضمون با رویکرد انعطاف‌پذیر ران و کلارک (۲۰۲۰) راهکارها، بسترها و موانع کلیدی بومی‌سازی و نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی فلسفی (مقطع اول متوسطه) در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. راهکارها، بسترها و موانع کلیدی بومی‌سازی و نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی فلسفی (مقطع اول متوسطه)

سازه	بعد	مؤلفه	شاخص
بومی‌سازی و نهادینه کردن معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه	راهکار	ظرفیت‌سازی نهادی و استانداردسازی زیرساخت‌های مدرسه برای اجرای بازی‌های معرفتی	تخصیص فضای فیزیکی مناسب تجهیز مدارس به منابع آموزشی بومی گنجاندن زمان مشخص در برنامه درسی تدوین راهنمای اجرای مدرسه‌ای تخصیص بودجه آموزشی مستقل طراحی دوره‌های ضمن خدمت تخصصی آموزش روش‌های گفت‌وگوی فلسفی تربیت معلمان به‌عنوان طراح بازی ارتقاء نگرش معلمان به نقش بازی در یادگیری ارزیابی و بازخورد مستمر از عملکرد بازنگری در برنامه درسی ملی تصویب سیاست‌های حمایتی و قانونی تخصیص اعتبارات پژوهشی و آموزشی تشکیل کمیته تخصصی بین‌رشته‌ای ارزیابی سیاست‌ها با شاخص‌های فرهنگی و بومی راه‌اندازی باشگاه‌های گفت‌وگوی فلسفی - بازی دعوت از والدین به حلقه‌های فکری و کارگاه‌ها تولید محتوای بازی درون‌مدرسه‌ای توسط دانش‌آموزان تعامل بین‌مدرسه‌ای برای تبادل تجربیات استفاده از ظرفیت مشاوران مدرسه تبیین جایگاه تربیتی بازی در فرهنگ اسلامی - ایرانی بازخوانی مفاهیم فلسفی در آثار ادبی و حکمی ایران (مثلاً گلستان، مثنوی، کلیله و دمنه) تطبیق مفاهیم فلسفه کودک با ارزش‌های اجتماعی بومی استفاده از داستان‌های قومی برای طرح پرسش فلسفی آموزش نقش گفت‌وگو در تربیت درون‌زا گنجاندن آموزش گفت‌وگو، فلسفه و بازی در سرفصل دروس مکمل اصلاح رویکردهای آموزش سنتی مبتنی بر حافظه‌محوری تجهیز کلاس‌ها با منابع بازی شناختی و فکری ایجاد فضای آزاد برای بیان دیدگاه‌ها و سؤالات پرورش مهارت تفکر انتقادی در خلال آموزش دروس حمایت مدیران و معاونین از پروژه‌های بازی‌محور و مبتکرانه گنجاندن آموزش فلسفه کودک و بازی فلسفی در دوره‌های ضمن خدمت ارتقاء سواد تربیتی و فلسفی معلمان تمامی دروس عمومی آموزش تکنیک‌های تسهیل‌گری گفت‌وگو در موقعیت‌های کلاسی اشاعه الگوهای موفق تدریس بازی‌محور در بستر اقدام پژوهی پایش کیفی معلمان بر اساس خلاقیت فلسفی و تربیتی توانمندسازی معلمان در طراحی بازی‌های آموزشی - فلسفی بازنگری در سند برنامه درسی ملی برای گنجاندن مؤلفه‌های فلسفه‌محور طراحی درس یا واحد مکمل «تفکر و بازی» برای دوره اول متوسطه اختصاص منابع مالی برای توسعه کتاب‌ها، بازی‌ها و راهنماهای معلمان سنجش و ارزشیابی رشد تفکر انتقادی و گفت‌وگویی در کنار نتایج درسی نبود نظریه یا مدل آموزشی بومی که تلفیق بازی، فلسفه و تربیت را بافت‌محور کند ترجمه‌محور بودن منابع فلسفه برای کودکان و وابستگی به چارچوب‌های غربی
	بستر	سیاست‌گذاری آموزشی منعطف و حمایتگر در سطح ملی برای نهادینه‌سازی رویکرد	
	بستر	ایجاد و توسعه جامعه یادگیری فلسفی در مدارس با مشارکت دانش‌آموزان و خانواده‌ها	
	بستر	بستر فرهنگی - ارزشی	
	بستر	بستر آموزشی - تربیتی	
	بستر	بستر معلم‌محور (سرمایه انسانی)	
	بستر	بستر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درسی رسمی	
	موانع	فقدان الگوی بومی - نظری مشخص	

عدم انطباق محتوای فلسفی وارداتی با زبان، فرهنگ، و ارزش‌های جامعه ایرانی نبود راهنمای عملیاتی برای معلمان جهت اجرای بازی‌های معرفت‌شناختی فقدان مثال‌های محلی و روایت‌های بومی به‌عنوان محرک فکری - بازی‌محور در منابع درسی

مقاومت نهادی و نگاه سنتی به نظام آموزشی غلبه رویکرد محتوامحور و نمره‌محور در ارزیابی آموزشی بی‌اعتمادی مسئولان مدارس به تأثیر بازی به‌عنوان ابزار یاددهی - یادگیری ساختار خشک و غیرمنعطف برنامه درسی رسمی مقاومت مدیران و کادر آموزشی در برابر تغییر در الگوهای رایج تدریس نبود سیاست‌های تشویقی و حمایتی برای نوآوری‌های بازی‌محور و فلسفه‌محور در مدارس ناآشنایی معلمان با فلسفه کودک و روش‌شناسی‌های بازی‌محور کمبود آموزش ضمن‌خدمت هدفمند برای توانمندسازی در تسهیل‌گری گفت‌وگو و بازی‌های معرفت‌محور

آمادگی حرفه‌ای کم معلمان تلقی بازی به‌عنوان فعالیت فانتزی، غیردرسی یا انحرافی توسط برخی معلمان نبود منابع آموزشی ساده‌فهم، کاربردی و بومی برای استفاده در کلاس درس ترس معلمان از کاهش مدیریت کلاس یا افت درسی با اجرای الگوهای غیررایج نبود آگاهی والدین از تأثیر بازی‌های فلسفی-فکری در شکل‌دهی به شخصیت شناختی - اخلاقی فرزندان مشارکت پایین خانواده و جامعه در روند نهادینه‌سازی نگاه منفی برخی خانواده‌ها به فعالیت‌های مبتنی بر گفت‌وگو و تضاد با مقوله "اطاعت از معلم"

شکاف بین ارزش‌های مدرسه‌محور و باورهای سنتی برخی جوامع محلی عدم دعوت والدین به مشارکت در برنامه‌های یادگیری بازی - فلسفه‌محور نبود رسانه‌ها و فضای فرهنگی پشتیبان و ترویج‌گر این رویکرد در سطح عمومی جامعه آموزشی

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۱، بعد راهکار مشتمل بر چهار مؤلفه اصلی است که هر یک با پنج شاخص تبیین شده‌اند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: «ظرفیت‌سازی نهادی و استانداردسازی زیرساخت‌های مدرسه برای اجرای بازی‌های معرفتی» (۵ شاخص)، «تربیت و توانمندسازی معلمان با رویکرد تسهیل‌گری در حوزه بازی‌های فلسفی» (۵ شاخص)، «سیاست‌گذاری آموزشی منعطف و حمایت‌گر در سطح ملی به‌منظور نهادینه‌سازی رویکرد» (۵ شاخص) و «ایجاد و توسعه جامعه یادگیری فلسفی در مدارس با مشارکت دانش‌آموزان و خانواده‌ها» (۵ شاخص). همچنین، بعد بستر شامل چهار مؤلفه است که در این بعد، مؤلفه «بستر فرهنگی - ارزشی» با ۵ شاخص، «بستر آموزشی - تربیتی» با ۶ شاخص، «بستر معلم‌محور (سرمایه انسانی)» با ۶ شاخص و «بستر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درسی رسمی» با ۴ شاخص شناسایی شده‌اند. در نهایت، بعد مانع نیز از چهار مؤلفه اصلی تشکیل شده است که هر یک با پنج شاخص توصیف می‌شوند. این مؤلفه‌ها شامل «فقدان الگوی بومی - نظری مشخص» (۵ شاخص)، «مقاومت نهادی و غلبه نگاه سنتی بر نظام آموزشی» (۵ شاخص)، «آمادگی حرفه‌ای پایین معلمان» (۵ شاخص) و «مشارکت پایین خانواده و جامعه در فرایند نهادینه‌سازی» (۵ شاخص) هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بومی‌سازی و نهادینه‌سازی معرفت‌شناختی بازی با تأکید بر فلسفه برای کودکان در نظام آموزشی ایران، فرآیندی چندبعدی و نظام‌مند است که مستلزم هم‌زمانی چهار سطح کلیدی شامل راهبردهای نهادی، بسترهای فرهنگی - تربیتی، توانمندسازی سرمایه انسانی و اصلاح ساختار سیاست‌گذاری آموزشی است. نتایج تحلیل مضمون نشان داد که راهکارهای اصلی این فرایند در چهار محور «ظرفیت‌سازی نهادی»، «توانمندسازی حرفه‌ای معلمان»، «سیاست‌گذاری آموزشی حمایت‌گر» و «ایجاد جامعه یادگیری فلسفی» سازمان

می‌یابد؛ امری که با چارچوب‌های نظری معرفت‌شناسی کاربردی و آموزش تفکرمحور هم‌خوانی کامل دارد (Abedini Manesh et al., 2022; Tamborini, 2025).

تأکید یافته‌ها بر نقش بازی به‌مثابه ابزار تولید معنا و پرورش تفکر فلسفی، مؤید دیدگاه‌های نوین معرفت‌شناسی موقعیت‌مند است که شناخت را نتیجه تعامل پویا میان فرد، تجربه و محیط می‌دانند (Chiapello, 2024). بازی در این چارچوب نه یک فعالیت جانبی، بلکه سازوکاری بنیادین برای شکل‌گیری فرایندهای استدلالی، بازنمایشی شناختی و خودتنظیمی معرفتی محسوب می‌شود؛ تحلیلی که با مطالعات مربوط به بازی‌های فلسفی و روایت‌های تعاملی در آموزش فلسفه همسو است (Mattis, 2025; Razizadeh, 2025). به‌ویژه نقش روایت تعاملی در بازی‌ها، که در این پژوهش نیز به‌عنوان یکی از ظرفیت‌های کلیدی بومی‌سازی شناسایی شد، با یافته‌های رازی‌زاده درباره درونی‌سازی مفاهیم فلسفی از طریق بازی‌های دیجیتال انطباق کامل دارد (Razizadeh, 2025).

یافته‌ها همچنین نشان داد که بسترهای فرهنگی - ارزشی، آموزشی - تربیتی، سرمایه انسانی و برنامه‌ریزی درسی رسمی، چهار ستون اساسی تحقق معرفت‌شناختی بازی در مدرسه ایرانی‌اند. این نتیجه با پژوهش‌های مربوط به فلسفه برای کودکان که بر نقش زمینه فرهنگی و مشروعیت ارزشی در موفقیت برنامه‌های P4C تأکید می‌کنند، هم‌راستا است (Azadi & Omid, 2022; Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025). بررسی‌ها نشان داد که بدون هم‌سویی این بسترها، اجرای برنامه‌های بازی‌محور فلسفی به فعالیت‌هایی مقطعی، تزئینی و غیرپایدار تبدیل می‌شود؛ مسئله‌ای که در مطالعات انتقادی مایر و آوریاک نیز به‌عنوان یکی از چالش‌های اساسی اجرای P4C در بافت‌های غیرغربی گزارش شده است (Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025).

در بُعد سرمایه انسانی، توانمندسازی معلمان به‌عنوان تسهیل‌گران یادگیری، یکی از محوری‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر بود. این نتیجه با پژوهش بکهیرا درباره نقش «آموزش بازنمایشانه» در رشد حرفه‌ای معلمان انطباق دارد؛ بدین معنا که بدون بازتعریف نقش معلم از ناقل محتوا به تسهیل‌گر تفکر، تحقق معرفت‌شناختی بازی عملاً امکان‌پذیر نخواهد بود (Bekheira, 2024). افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات مقایسه‌ای محمدی و همکاران درباره اثربخشی فلسفه برای کودکان و بازی‌درمانی در افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کودکان همخوانی دارد و نشان می‌دهد که بازی فلسفی نه تنها ابزاری شناختی، بلکه سازوکاری روان‌شناختی - تربیتی نیز محسوب می‌شود (Mohammadi et al., 2022).

یکی از دستاوردهای مهم این پژوهش، شناسایی موانع ساختاری و نهادی نهادهای ساز معرفت‌شناختی بازی است. مهم‌ترین این موانع شامل فقدان الگوی بومی نظری، مقاومت نهادی و نگاه سنتی به آموزش، ناآمادگی حرفه‌ای معلمان و مشارکت محدود خانواده و جامعه بود. این یافته‌ها با تحلیل‌های انتقادی نیلی‌پور درباره چالش‌های معرفت‌شناختی توسعه علوم انسانی در ایران همسو است؛ جایی که فقدان نظریه‌های بومی و سلطه الگوهای ترجمه‌محور، به‌عنوان مانع بنیادین تحول آموزشی معرفی می‌شود (Nili Pour, 2022). همچنین پژوهش قیصری‌رمضانیان و همکاران بر ضرورت پیوند فلسفه برای کودکان با مبانی معرفت‌شناسی اسلامی و بومی تأکید کرده است که یافته‌های این پژوهش آن را تأیید و تقویت می‌کند (Ghaesari-Ramadian et al., 2025).

نتایج پژوهش حاضر همچنین بر نقش کلیدی مشارکت خانواده و جامعه در موفقیت نهادهای ساز این رویکرد تأکید دارد. این یافته با دیدگاه‌های تیلور درباره اهمیت «جامعه کاوش فلسفی» در برنامه P4C هم‌راستا است؛ زیرا بدون مشارکت فعال ذی‌نفعان بیرون از مدرسه، امکان تثبیت پایدار فرهنگ تفکر و گفت‌وگو وجود نخواهد داشت (Taylor, 2021). افزون بر آن، بررسی بنیان‌های فلسفی P4C نشان می‌دهد که پیوند بازی، گفت‌وگو و تفکر انتقادی تنها در چارچوب یک زیست‌بوم فرهنگی هماهنگ به بلوغ می‌رسد (Azadi & Omid, 2022; Khoshnood, 2022; & Ghasemi, 2022).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش تصویر جامعی از الزامات معرفت‌شناختی، تربیتی و نهادی تحول آموزشی در ایران ارائه می‌دهد. این نتایج نشان می‌دهد که بازی فلسفی نه یک نوآوری سطحی، بلکه راهبردی بنیادین برای بازطراحی فلسفه تعلیم و تربیت و گذار از آموزش حافظه‌محور

به یادگیری تفکرمحور است؛ تحولی که با جهت‌گیری‌های جهانی آموزش قرن بیست‌ویکم و نیز با نیازهای فرهنگی - معرفتی جامعه ایرانی سازگار است (Chiapello, 2024; Mattis, 2025; Tamborini, 2025).

این پژوهش به دلیل ماهیت کیفی خود و اتکاء بر دیدگاه‌های خبرگان، امکان تعمیم آماری مستقیم به کل جامعه آموزشی کشور را ندارد. تنوع تجربه‌ها، تفاوت بسترهای فرهنگی مناطق مختلف و محدودیت دسترسی به برخی گروه‌های ذی‌نفع نیز از جمله عوامل تأثیرگذار بر گستره نتایج محسوب می‌شوند. همچنین تمرکز اصلی پژوهش بر سطح سیاست‌گذاری و دیدگاه‌های تخصصی بوده و داده‌های میدانی مستقیم از دانش‌آموزان و والدین گردآوری نشده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با رویکردهای ترکیبی (کیفی - کمی) انجام شوند و از ابزارهای تجربی برای سنجش اثرات بازی فلسفی بر متغیرهایی مانند تفکر انتقادی، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی استفاده گردد. همچنین انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری آثار این رویکرد و طراحی مدل‌های اجرایی مدرسه‌محور در مناطق مختلف کشور ضروری به نظر می‌رسد. برای تحقق عملی این رویکرد، لازم است برنامه‌های آموزشی معلمان به‌طور جدی بازطراحی شود، واحدهای درسی مکمل در حوزه «تفکر و بازی» در برنامه رسمی گنجانده شود، فضاهای مدرسه متناسب با فعالیت‌های گفت‌وگومحور تجهیز گردد و مشارکت خانواده‌ها در فرآیند یادگیری تقویت شود. همچنین حمایت نهادی از نوآوری‌های آموزشی و فراهم‌سازی منابع بومی می‌تواند مسیر نهادینه‌سازی این تحول را هموار سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems are increasingly confronted with the limitations of traditional content-centered instruction in cultivating higher-order thinking, epistemic responsibility, and reflective agency among

learners. Scholars in educational philosophy and cognitive epistemology emphasize that knowledge formation emerges not through passive reception but through situated interaction, inquiry, and experiential engagement (Chiapello, 2024; Nili Pour, 2022; Tamborini, 2025). Within this evolving paradigm, *epistemological play* has gained prominence as a pedagogical construct that repositions play as a fundamental mechanism of meaning-making, conceptual construction, and cognitive transformation rather than as mere recreation (Abedini Manesh et al., 2022).

Parallel to this development, the educational movement of Philosophy for Children (P4C) offers a robust framework for cultivating reasoning, judgment, and dialogical competence from early schooling onward. Rooted in Lipman's philosophical foundations, P4C conceives children as capable epistemic agents whose thinking capacities can be systematically nurtured through structured dialogue and inquiry-based learning (Azadi & Omid, 2022; Khoshnood & Ghasemi, 2022). Empirical research further demonstrates that P4C contributes significantly to psychological flexibility, critical thinking, and socio-cognitive development in children and adolescents (Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025; Mohammadi et al., 2022).

Recent theoretical contributions extend this framework by demonstrating how play, particularly when designed as epistemically meaningful interaction, deepens philosophical engagement. Game-based learning environments facilitate hypothesis testing, narrative reasoning, ethical deliberation, and reflective self-evaluation, thus strengthening the philosophical dimension of cognition (Mattis, 2025; Razizadeh, 2025). Moreover, contemporary epistemological models argue that cognition is inherently contextual, embodied, and dialogical; consequently, educational play becomes an indispensable infrastructure for intellectual development (Chiapello, 2024; Tamborini, 2025).

Despite these advances, effective implementation of epistemological play and P4C within non-Western educational systems remains constrained by contextual misalignment, institutional inertia, and insufficient professional preparation (Bekheira, 2024; Maire & Auriac-Slusarczyk, 2025). In Iran's educational system, these challenges are further compounded by epistemological tensions between imported pedagogical models and indigenous cultural-religious knowledge traditions (Nili Pour, 2022). Iranian scholarship underscores the necessity of grounding P4C and play-based pedagogy within Islamic epistemology and local cultural frameworks in order to achieve both legitimacy and sustainability (Ghaesari-Ramadian et al., 2025).

Existing Iranian studies have identified key dimensions and indicators of epistemological play, yet they simultaneously highlight the absence of an integrated localized framework capable of operationalizing these constructs within schools (Abedini Manesh et al., 2022). Additionally, research on philosophical education emphasizes the centrality of institutional support, curriculum coherence, and community engagement for the long-term institutionalization of P4C practices (Azadi & Omid, 2022; Taylor, 2021). These converging theoretical and empirical insights establish the urgent need for a comprehensive examination of the strategies, contextual conditions, and structural barriers governing the localization and institutionalization of epistemological play with an emphasis on P4C in Iran's lower secondary education system.

Methods and Materials

This study adopted an applied qualitative research design using thematic content analysis. Participants consisted of twenty theoretical and practical experts in philosophy of education, curriculum studies, educational psychology, and play-based pedagogy. Purposive sampling was employed until theoretical saturation was achieved.

Data were collected through semi-structured in-depth interviews, each lasting between sixty and ninety minutes. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and coded using MAXQDA (2018). Analytical procedures followed flexible thematic analysis: familiarization with data, open coding, theme development, theme refinement, and interpretive synthesis. Credibility was ensured through triangulation, inter-coder

agreement, member validation, and audit trail documentation. Reliability was confirmed through intra-coder and inter-coder consistency checks.

Findings

Analysis generated three principal dimensions: strategies, contexts, and barriers.

Strategies comprised four major components: institutional capacity building and infrastructure standardization for epistemological play; systematic teacher empowerment through professional development and facilitation training; supportive and flexible national educational policymaking; and establishment of philosophical learning communities involving students and families.

Contexts included four foundational domains: cultural-value context emphasizing alignment with Iranian-Islamic identity; educational-pedagogical context involving classroom reform and dialogical learning; human capital context focusing on teacher competency and reflective practice; and formal curriculum planning context integrating epistemological play into official curricular structures.

Barriers were identified as: absence of a localized theoretical framework; institutional resistance rooted in traditional assessment-driven schooling; inadequate professional readiness among teachers; and limited participation of families and wider community in educational transformation.

These findings collectively portray epistemological play as a multi-layered systemic reform rather than an isolated instructional technique.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that institutionalizing epistemological play in Iranian lower secondary education requires coordinated transformation across policy, curriculum, teacher education, school culture, and community engagement. Play emerges not merely as pedagogical innovation but as an epistemic architecture that reconstructs how knowledge is produced, evaluated, and internalized within schooling.

Teacher empowerment surfaced as the central operational axis of reform, highlighting the necessity of redefining educators' professional identities from content transmitters to facilitators of inquiry. Equally critical is the development of coherent policy frameworks that legitimate play-based philosophical learning within national curricula and assessment systems.

The study further reveals that without cultural contextualization and community participation, epistemological reforms remain fragile and unsustainable. Family involvement and societal discourse function as stabilizing forces that extend philosophical inquiry beyond classroom boundaries and embed it within the lived educational ecosystem.

Ultimately, this research advances a holistic model for epistemological transformation in Iranian education—one that unites indigenous epistemic traditions with contemporary philosophical pedagogy. By repositioning play as the epistemic engine of learning, the proposed framework offers a viable pathway toward cultivating reflective, dialogical, and intellectually resilient generations.

References

- Abedini Manesh, E., Ahghar, G., Sarmegi, M. R., & Nateqi, F. (2022). Identifying Dimensions, Components, and Indices of Epistemic Play with Emphasis on Philosophy for Children. *Quran and Medicine*, 7(3), 156-169. <https://www.sid.ir/paper/1116686/>
- Azadi, A., & Omid, M. (2022). The Philosophical Foundations of Philosophy for Children (P4C) According to Lipman: Ontology, Anthropology, and Epistemology. *Journal of Philosophical Research*, 16(39), 77-59. https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_13785.html
- Bekheira, M. F. Z. (2024). *Reflective Teaching Practice as a Gateway to Professional Development: The Case of EFL Teachers of The Dahra Region in Relizane* UNIVERSITY OF MOSTAGANEM]. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/28367/BEKHEIRA%20FZ%20WORK.pdf?sequence=1>

- Chiapello, L. (2024). Experience, Rationality, Situation and Fallibilism: Establishing a Feminist Pragmatist Epistemology in Game Studies. *Games and Culture*, 19(7), 897-915. <https://doi.org/10.1177/15554120231186265>
- Ghaesari-Ramadian, M., Masoumi-Fard, M., Rezaei, S., & Mahmoudi, M. (2025). Proposing a Model for Developing Children's Thinking Based on Islamic Epistemology in the Philosophy for Children Educational Program. *Islam and Educational Research*, 33(17), 102-116. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2284354>
- Khoshnood, S., & Ghasemi, S. (2022). Philosophy for Children. *Psychology and Educational Sciences in the Third Millennium*, 16(6), 619-629. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1972181/>
- Maire, H., & Auriac-Slusarczyk, E. (2025). Philosophy for preschoolers? A critical review to promote informed implementation of P4C in preschools. *Review of Philosophy and Psychology*, 16(2), 609-632. <https://doi.org/10.1007/s13164-024-00747-8>
- Mattis, B. (2025). On What Makes Some Video Games Philosophical. *Open Philosophy*, 8(1), 20250076. <https://doi.org/10.1515/opphil-2025-0076>
- Mohammadi, G., Pirani, Z., & Zanganeh Moltagh, F. (2022). A Comparative Study of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs and Group Play Therapy Using Cognitive Behavioral Approaches on Psychological Flexibility in Children with Separation Anxiety Disorder. *Thinking and Children*, 13(2), 239-215. https://fabak.ihcs.ac.ir/article_7563.html?lang=fa
- Nili Pour, R. (2022). Epistemological Challenges in Humanities and Development. *Quarterly Journal of Human Sciences Development*, 3(6), 24-23. https://hsd.ias.ac.ir/article_182459.html
- Razizadeh, A. (2025). Analyzing the Role of Interactive Narratives in Video Games on the Internalization of Philosophical Concepts for Users. *Guideway of Wisdom and Art*, 4(1), 88-75. http://www.rph.soore.ac.ir/article_723366.html
- Tamborini, M. (2025). The epistemology of bio-inspired disciplines: unpacking modelling in biorobotics. *International Studies in the Philosophy of Science*, 38(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/02698595.2024.2447979>
- Taylor, J. (2021). P4C and Playfulness: Are Games and Playfulness Important for Communities of Philosophical Inquiry? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2), 61-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1452675>